

Los Planes de Mejora Institucional de la Escuela Secundaria como herramienta de las políticas de inclusión educativa. Análisis de dos casos provinciales. (Informe de Final de consultoría)[1]

Daniel Pinkasz, agosto de 2013

RESUMEN EJECUTIVO

El trabajo expone los resultados de un estudio sobre la implementación del Plan de Mejora Institucional en la escuela secundaria (PMI, en adelante) como parte de un conjunto de políticas educativas dirigidas a favorecer el derecho a la educación secundaria. Sus objetivos son describir los lineamientos nacionales de los PMI, identificar aspectos de la implementación en dos provincias y explorar la recepción por parte de los estudiantes. El estudio se basa en análisis de documentación oficial, entrevistas a funcionarios provinciales y supervisores y directivos de establecimientos, visitas a escuelas y entrevistas grupales a estudiantes.

Principales resultados y recomendaciones

Sobre las estrategias de acompañamiento académico propiciados por el Plan Mejora Institucional.

Las estrategias más usadas han sido las clases de apoyo (provincia de Buenos Aires) o las tutorías disciplinares (provincia de Córdoba)

1. Mejora relativa Ambas provincias coinciden en señalar que han mejorado sus índices de repitencia y terminalidad en los últimos dos años (2011 – 2012)
2. Variación en las propuestas pedagógicas. Los establecimientos ensayan las experiencias pedagógicas de acuerdo con sus recursos y posibilidades

A los establecimientos les llevó tiempo aprender la mejor forma de organizarse para resolver las siguientes encrucijadas de la implementación. Aquellos que tienen mejores resultados logran:

3. Definir el perfil de la nueva propuesta de organización escolar, diferenciándolas de una clase "clase particular" o de una clase "a demanda".
4. Enfocarse en la asistencia de alumnos a las nuevas propuestas de organización escolar. Los estudiantes tienen dificultades o pocos incentivos para asistir a contraturno. Los establecimientos ensayaron diversas alternativas hasta encontrar las maneras de convocar a los y las estudiantes y los horarios adecuados para ofrecer clases de apoyo o tutorías. Varios no lo han logrado del todo. La alternativa que han encontrado algunos establecimientos es la tutoría simultánea a la tarea del docente titular durante la clase, aunque esta opción suele generar resistencia entre los profesores (y duplica el costo).
5. Convocar a los alumnos que necesitan apoyo. La asistencia voluntaria por parte de los y las jóvenes genera sesgos de autoselección: quienes más necesitarían el apoyo no articulan sus demandas y quienes asisten "son los que menos necesitan", según palabras de entrevistados.

[1] Este informe se realizó en el marco del Proyecto FRESCE – Fondo Regional de la Sociedad Civil para la Educación financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva de los autores y no refleja necesariamente la opinión de la AECID.











6. Consolidar un programa de contenidos para apoyar a los alumnos. Las clases de apoyo atienden las dudas o las dificultades de los y las estudiantes y por tanto no tienen un programa a priori. Sin embargo, para algunas escuelas pareciera necesario generar mecanismos para estabilizar los contenidos y coordinar la acción pedagógica entre los profesores.

Sobre la experiencia de los y las estudiantes

Las entrevistas a los estudiantes sugieren que es necesario:

7. Adaptar y adoptar estrategias diferenciales según contextos escolares con diferentes niveles de estructuración.
8. Detectar los momentos tempranos para el apoyo escolar identificando a tiempo los problemas iniciales de los alumnos en las asignaturas.
9. Tener en cuenta no todas las asignaturas son iguales para la experiencia de alumnos y alumnas. Hay materias para "entender" (matemática, física, inglés) y materias para estudiar (historia, geografía, música) Cada una de ellas supone estrategias pedagógicas diferentes
10. Asumir las propiedades pedagógicas de las nuevas estrategias de evaluación y de acreditación y no considerarlas como sanciones. Entre estas propiedades se cuentan: a) ayudar a los estudiantes a organizar la progresividad en los aprendizajes, b) colaborar con la construcción de sus capacidades para resolver problemas individual y grupalmente, c) abordar el manejo de la ansiedad, de los distintos niveles de logro y de fracaso, e) fortalecer la autoconciencia sobre el propio desempeño.
11. Considerar las diferencias entre el ciclo básico y el ciclo orientado en términos de experiencia escolar estudiantil. Los estudiantes de ciclo orientado, vuelven reflexivamente sobre su experiencia previa, evidencian un aprendizaje de la escolarización que parece permitirles procesar con mayor probabilidad de éxito su experiencia actual. Es necesario ofrecer a los estudiantes de ciclo básico oportunidades para realizar este aprendizaje y asimilar esta experiencia.
12. Tener en cuenta que clases de apoyo como espacio de sociabilidad. Alumnos y alumnas deben superar la vergüenza por ir. Prefieren asistir acompañadas –sobre todo las mujeres- por compañeras. Conocer estas características permitirá optimizar su funcionamiento
13. Advertir que las actividades de PMI son espacios manifiestos de afecto y confianza por parte de los profesores hacia los estudiantes, en particular en los contextos escolares desestructurados. Parecieran ser también un espacio – refugio de aulas con dinámicas bulliciosas, poco propicias para la concentración y el trabajo que supone ser estudiante.
14. Tener presente el papel del trabajo informal y doméstico en la escolaridad de los y las estudiantes así como los límites que estas obligaciones les plantean frente a los nuevos formatos que el PMI ponen a su disposición

Sobre las políticas jurisdiccionales y distritales

Es importante

15. Dar el tiempo, asistencia y orientar políticas para el desarrollo de capacidades que no están necesariamente disponibles en las escuelas. Algunos de los aspectos problemáticos que se han detectado y para los cuales no siempre hay saberes disponibles entre los docentes son:
    15.1. La variación de aspectos centrales del régimen académico como las condiciones de ingreso, de asistencia, de acreditación y promoción, torna necesario por parte de los equipos directivos y docentes el diseño continuo de una pluralidad recorridos curri-











culares particulares para uno o varios estudiantes en distintas situaciones y en una o varias asignaturas

15.2. Las competencias pedagógicas que se ponen en juego frente a un curso varían de cuando se trata de una clase tradicional y cuando se trata de una clase de apoyo -o a una tutoría disciplinar- en donde hay presentes alumnos con diferentes niveles de conocimiento y necesidades de aprendizaje que no pueden subordinarse al formato de una clase tradicional.

16. Ensayar nuevos sistemas de "premios" y "castigos". La ampliación de la condición de alumno, conlleva la alteración de sistema de premio y castigo tradicionales. Por ejemplo, la expulsión o la suspensión no son opciones disciplinadoras validadas en el nuevo esquema de políticas orientadas a derechos

Elaborar sistemas de información y de seguimiento por distritos para que los resultados de las políticas puedan visualizarse más allá de la unidad escuela y para que los funcionarios intermedios cuenten ellos mismos con herramientas de evaluación y orientación para sus responsabilidades y las de las escuelas.











Presentación[2]

El presente trabajo expone los resultados de un estudio sobre la implementación del Plan de Mejora Institucional de la escuela secundaria (PMI, en adelante) como parte de un conjunto de políticas educativas dirigidas a favorecer la inclusión en la educación secundaria obligatoria.

Dichas políticas están plasmadas en un corpus de Acuerdos Federales aprobados entre finales del año 2009 y principios de 2010[3] los cuales identifican a *la organización pedagógica e institucional* como parte del "núcleo duro" de un modelo de escuela secundaria selectivo que colisiona con derechos educativos de adolescentes y jóvenes, derechos que han sido reconocidos por una serie de leyes nacionales y provinciales[4].

El informe caracteriza el encuadre federal de tales políticas, explora la implementación de los cambios en la organización pedagógica e institucional y en la normativa de la provincia de Córdoba y de la provincia de Buenos Aires, indaga su alcance en algunos establecimientos y realiza una aproximación a la perspectiva de los jóvenes. El trabajo se refiere a la educación secundaria común en sus orientaciones no técnicas; es decir no abarca a las escuelas técnicas ni al conjunto de modalidades que componen el nivel secundario, como la educación de jóvenes y adultos, la modalidad profesional o la especial.

Los objetivos del estudio son: a) describir los lineamientos para la modificación de las prácticas de gestión institucional y pedagógica desplegadas por las dos jurisdicciones para la mejora del acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes; b) identificar adecuaciones de las normativas provinciales y su aplicación por parte de los establecimientos, sus posibilidades y sus límites en la búsqueda de la inclusión y c) explorar la recepción por parte de los estudiantes en tanto destinatarios de las mejoras propiciadas por las políticas bajo análisis.

Metodología del estudio

Desde el punto de vista metodológico, se realiza un abordaje cualitativo que combina análisis normativa (Leyes, Resoluciones del CFE y Resoluciones provinciales); orientaciones político – técnicas (documentos de orientación y de especificación de procedimientos nacionales y provinciales); entrevistas a directores provinciales de nivel secundario (Directora provincial en Buenos Aires y Subdirector provincial en Córdoba); entrevistas a inspectores y supervisores (tres de dos distritos del conurbano bonaerense, una entrevista colectiva a cinco supervisores en Córdoba Capital y una entrevista individual a un supervisor de la misma provincia y localidad). Además se

2 El autor agradece a Marcelo Krichesky los comentarios a una primera versión del informe.

3 Se trata de los siguientes Acuerdos Federales: "Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria" (Resolución Nº 84/09); "Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria– Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional" (Resolución Nº 88/09); "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria" (Resolución Nº 93/09); "Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria" (Resolución Nº 103/10)

4 Se trata de las leyes provinciales integrales de los derechos de los niños, niñas y los adolescentes encuadradas en la Ley Nacional 26.061 y en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, un instrumento internacional jurídicamente vinculante











realizaron entrevistas a directores de establecimientos (cuatro en provincia de Buenos Aires), visitas a escuelas (cuatro en provincia de Buenos Aries y una en Córdoba) y entrevistas grupales a estudiantes (cuatro en provincia de Buenos Aries, veintiocho estudiantes en total[5]).

El estudio se propone, en el corto plazo, contribuir a la comprensión del alcance de las políticas orientadas a derechos mediante una descripción de las maneras de *implementación local* de las orientaciones nacionales y provinciales para que, en el mediano plazo y junto con otros aportes, permita identificar los límites y las posibilidades de las estrategias que procuran favorecer la inclusión y la permanencia.

El informe tiene seis partes. En la primera, expondremos la perspectiva desde la cual planteamos el problema; en segundo lugar, presentaremos una síntesis de los principios que animan a la política de Secundaria de la que los PMI es una de sus herramientas. En el tercer apartado, describiremos las líneas de implementación de las dos provincias analizadas, en el cuarto cómo se han venido plasmando estas líneas inicialmente en las escuelas. En quinto lugar, presentaremos una serie de reflexiones a partir de la perspectiva de los y las estudiantes. Finalmente realizamos algunas recomendaciones.

1 Planteamiento del Problema

Desde la última década de siglo XX y la primera del actual, la escuela secundaria argentina se expande incorporando a sectores que no han tenido -o han tenido menor- capacidad de demanda de escolarización que las clases medias (DINIECE, 2007). Son sectores que no tienen tradición familiar en el nivel y que al mismo tiempo provienen de trayectorias educativas accidentadas en los tramos anteriores del sistema educativo ya sea por situaciones de pobreza estructural o por pertenecer a los sectores más golpeados por las crisis (DINIECE – UNICEF, 2004).

Una nueva generación de estudios prestan atención a los sentidos que los adolescentes y sus familias dan a la escuela enfocando en las razones que puntualizan el desencuentro entre sectores populares y escuela a partir del desinterés que estos manifiestan por la educación formal (DINIECE, 2004; SITEAL, 2013). Lo que ponen de manifiesto los estudios que indagan sobre la experiencia escolar de quienes abandonan es que la reproducción de la vida doméstica, el cuidado de mayores o de niños pequeños, la maternidad o la paternidad son actividades propias, en cierta medida, de una nueva población escolar[6] y la distancia de la escuela con esta experiencia, produciría los desencuentros mencionado.

Por tanto, estos y otras reflexiones producidas al calor del estudio de los procesos de escolarización

[5] Por cuestiones operativas y de limitaciones de acceso, la información recogida en cada una de las provincias no es simétrica.

[6] Pero no exclusivamente de ellos: "En términos generales, siete de cada diez niños y adolescentes no escolarizados provienen de los hogares más expuestos a privaciones económicas. No obstante, se observa que entre los adolescentes que no concurren a la escuela, se ha incrementado la proporción que proviene de sectores socioeconómicos medios y altos, a la vez que el peso relativo de estos sectores aumenta con la edad (SITEAL, 2013, p.2).











de las últimas décadas han convergido en la noción de trayectoria escolar y la noción de éxito y fracaso como una construcción social producida por la confluencia de pautas de escolarización y determinadas condiciones con las cuales los sujetos transitan ese recorrido. Las evaluaciones de las políticas nacionales y regionales de los esfuerzos de ampliación de la escolaridad y la difusión de estudios acerca de las maneras de transitar la escolaridad por parte de diferentes sectores sociales han iluminado nuevos territorios para la acción de las políticas educativas. Estos avances han contribuido a concebir una nueva generación de políticas que parte de la visión de que el derecho a la educación se ve vulnerado por formas de exclusión que se producen a lo largo de la escolaridad básica: exclusión total, exclusión temprana o inclusión sin calidad. En este marco, las políticas buscan alternativas para evitar o minimizar los quiebres en las trayectorias educativas reales.

2 Caracterización de la Políticas de Escolarización Secundaria

Las políticas de escolarización secundaria bajo estudio se enmarcan en un conjunto de iniciativas nacionales orientadas al reconocimiento de derechos sociales de los adolescentes y jóvenes. Su formulación reconoce el carácter históricamente selectivo de la escuela secundaria y por lo tanto pone el foco en -y genera orientaciones para- modificar la organización institucional de la enseñanza. Con este fin dispone de herramientas y asigna recursos para generar las transformaciones y propicia la integralidad de dichas transformaciones en el nivel jurisdiccional y de establecimiento. Caracterizaremos brevemente los aspectos de la política bajo estudios en los siguientes ejes

- Orientación a derechos
- Reconocimiento del carácter selectivo de la escuela secundaria vigente
- Disponibilidad herramientas de planificación y recursos
- Orientaciones para cambios en la normativa y en la organización escolar

2.1 Orientación a derechos

La orientación a derechos esta explícita en la Ley de Protección integral de los derechos niñas, niños y adolescentes (Nº 26.061) en la Ley de Educación Nacional (Nº 26.026) y en las respectivas leyes provinciales que se encuadran en las anteriores. Asimismo es retomada por los Acuerdos Federales y por la normativa educativa provincial específica.

La importancia de la orientación a derechos, entre otros aspectos, consiste en establecer como obligación de los organismos y de funcionarios públicos, la de hacer cumplir aquellos derechos cuyo ejercicio, hasta la sanción de este plexo normativo, aparecía como excluyente o en mutua tensión y remover los obstáculos que actúan como una limitación de hecho para su realización. Para dar unos pocos ejemplos, quienes trabajan en educación saben que la distancia del domicilio a la escuela, la falta de documentación que acredite identidad, el embarazo, la maternidad, la paternidad o el trabajo, para mencionar solamente algunas condiciones que no son infrecuentes en la vida de adolescentes y jóvenes, han sido históricamente legitimadas como causas de abandono. Por el contrario, el nuevo diseño legal excluye tales condiciones como causa "aceptable" de









desescolarización y establecen de manera taxativa la responsabilidad de los organismos públicos y por ende de la escuela para el cumplimiento del derecho en estas u otras condiciones.

La Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, establece el derecho a la educación (artículo 15), el derecho a la asistencia a establecimientos cercanos, prohíbe la denegación del servicio por falta de documentación que acredite identidad (Artículo 15); establece la gratuidad (artículo 16); prohíbe taxativamente las sanciones o las medidas correctivas a estudiantes embarazadas, madres o padres alumnas y alumnos por esa causa (Artículo 17); afirma el derecho a la educación en el marco del reconocimiento del derecho al trabajo -con las restricciones que establece la ley de protección y las convenciones sobre radicación del trabajo infantil- (Artículo 25), lo que implica que la escuela debe contemplar condiciones para que el estudio y el trabajo no sean excluyentes.

Este conjunto de artículos que confluye con los propios de la Ley de Educación Nacional que establece la obligatoriedad en su artículo Nº 16, es recogido por los Acuerdos Federales para la Educación Secundaria y encuadra, como veremos más adelante, la institucionalización de un conjunto de cambios para el cumplimento de los derechos

> *"El adolescente y el joven habitante del territorio argentino, son sujetos de derecho a la educación. En este sentido el Estado y los adultos responsables en el sistema educativo deben otorgarle la centralidad que tienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje y en la institución educativa, como destinatarios y protagonistas de este hecho. El derecho no deberá limitarse a ingresar, permanecer y egresar sino a construir una trayectoria escolar relevante en un ambiente de cuidado y confianza en sus posibilidades".* (Resolución CFE Nº 84/09 Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*)*

A su vez, las provincias retoman estos principios directamente de las leyes provinciales de promoción de derechos del niño y las integran al corpus normativo del sector educación. Así por ejemplo, la provincia de Buenos Aires, destaca en los considerandos de su Reglamento General de Escuelas.

- Que en particular reconocen al Niño y al Adolescente como sujetos de derecho y así integran al ordenamiento, tanto la Convención de los Derechos del Niño (ratificada por Ley N° 23.849), como las Leyes de Protección Integral de Derechos de Niños y Adolescentes (Ley Nacional N° 26.061 y Provincial N° 13.298);
- Que el abordaje integral que refleja este plexo normativo impone resignificaciones de la vida institucional educativa, la revisión de sus prácticas, el modo de constituir las mismas y, a la vez, la incorporación de otros aspectos o dimensiones de la actividad institucional;
- Que la obligación estatal de garantizar el derecho social a la educación conlleva la remoción de los obstáculos de cualquier orden que, limitando de hecho la igualdad y la libertad, impidan o entorpezcan el pleno desarrollo educativo de los alumnos y, en especial, de los niños y adolescentes y su efectiva inclusión en la sociedad



- Que, en consecuencia, todos los actores comunitarios involucrados con los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje deben asumir el compromiso de colaborar en la remoción de esos obstáculos debiendo la escuela ejecutar las políticas educativas y socio-comunitarias

En este sentido, puede afirmarse que el conjunto articulado de normativa orientada a derechos constituye un sólido marco para las políticas de escolarización.

2.2 La organización institucional de la enseñanza como objeto central de las políticas

Uno de los aspectos fundamentales de las políticas bajo análisis es su explícito reconocimiento de la existencia de rasgos selectivos en el funcionamiento de la escuela secundaria.

> *"La obligatoriedad y la universalización de la escolaridad secundaria introducen un cambio de sentido en las formas de organizar la vida escolar para la enseñanza y en la experiencia de sus destinatarios, interpelando su rasgo* ***selectivo"*** *(Resolución CFE Nº 84/09, "Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria", destacado nuestro)*

Que la escuela secundaria sea, al mismo tiempo, la solución y parte del problema supone una perspectiva inédita en un diseño de política y obliga a realizar un conjunto de modificaciones en el sistema normativo, en las estructuras organizativas institucionales y en las prácticas escolares. Estas modificaciones son las que se exploran en este informe.

2.3 Los Planes de Mejora como herramienta de la institucionalidad de la educación secundaria

Para concretar estas modificaciones los Acuerdos diseñan una propuesta integral que compromete a las provincias y a los establecimientos por medio de dos herramientas fundamentales los Planes de Mejora Jurisdiccional (PMJ) y los Planes de Mejora Institucionales (PMI). ¿En qué consisten?

> *"El Plan Jurisdiccional para la institucionalización y el fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria tiene la función de priorizar y organizar los cambios que es preciso realizar en las regulaciones normativas, en las estructuras organizativas y en las prácticas, tanto a nivel de las jurisdicciones como de las instituciones educativas"* (CFE, Res, 88 / 2008; Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria – Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional, p 7)

> *"Los Planes de Mejora Institucional, de acuerdo con las prioridades que se definan en los Planes Jurisdiccionales, son un instrumento para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de las prácticas pedagógicas que implica, generando recorridos formativos diversificados que permitan efectivizar el derecho personal y social a una educación secundaria de calidad para todos los adolescentes y jóvenes*" (CFE, Res, 88 / 2008 Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria











obligatoria– Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional, p 12 y 13)

En este esquema las provincias reciben recursos nacionales y suman recursos propios para que los establecimientos instrumenten soluciones institucionales con formatos académicos alternativos. La Nación aporta tiempo remunerado (horas institucionales) para que los profesores coordinen sus tareas entre sí, programen actividades dirigidas a subgrupos de alumnos y alumnas o a estudiantes individuales, profundicen diagnósticos, desarrollen tutorías, clases complementarias y otros formatos alternativos de organización de la vida académica.

Un sistema de compromiso federal

Las provincias, por su parte, se comprometen a realizar una serie de inversiones para ampliar la cobertura de la oferta[7]; un conjunto de modificaciones normativas para adecuarlas a la "nueva institucionalidad"; el acompañamiento técnico a las escuelas para la aplicación de estas normas y para el desarrollo de estrategias pedagógicas que pongan en práctica una escuela orientada a trayectorias y que mejore la inclusión impactando en los indicadores de flujo de matrícula.

Recursos de asignación específica para el replanteo de la organización pedagógica

Las jurisdicciones también reciben una asignación presupuestara para el despliegue del acompañamiento de sus equipos técnicos en terreno. Los establecimientos perciben una asignación de horas institucionales, en función de la matrícula y un monto para gastos operativos que el director de la escuela distribuye en función de un proyecto institucional que debe ser aprobado por la provincia, en el marco de las orientaciones federales[8].

Sancionado por Acuerdos Federales a finales de 2009,el Plan se inició en todo el país en 2010 con el 50% de los establecimientos y se extendió en 2011 al resto. Los recursos se dirigen a las escuelas y son percibidos por los docentes quienes realizan tareas pedagógicas en tiempo adicional al de las horas regulares que tienen otorgadas por actos públicos y situación de revista. Estas tareas pueden ser clases de apoyo o de recuperación, tutorías académicas, asesoramientos específicos a estudiantes, programación curricular, preparación de materiales de desarrollo curricular, entre otras. La unidad de remuneración -hora o módulo- equivale a la que percibe como salario bolsillo por la misma unidad un docente con diez años de antigüedad. Las designaciones deben seguir un conjunto de procedimientos orientados a impedir la discrecionalidad.

En el caso de la provincia de Buenos Aires es el director quien hace efectiva la remuneración al profesor con el dinero al efecto depositado en una cuenta a su nombre, mientras que en la provincia de Córdoba, se paga por plantilla de personal. En ambos casos las horas no se incorporan a la planta orgánico funcional del establecimiento, sino que son horas adicionales otorgadas en función de la cantidad de matrícula del establecimiento y distribuidas en función de un proyecto institucional. Las horas Plan Mejora se ofrecen prioritariamente a docentes con dedicación en la escuela y sólo

7 El Plan de Obligatoriedad de la Educación secundaria se apoyó, a partir de 2009 en los compromisos de la Ley de Financiamiento Educativo (2006) y sus actas complementarias, cuyos compromisos estuvieron vigentes hasta 2010. Puede consultarse en http://portales.educacion.gov.ar/dpe/gestion-del-planeamiento/documentos-de-trabajo/ (fecha consulta, agosto 2013)

8 Originalmente esta asignación iba a ser por tres años (2010 – 2012). Los plazos se han extendió y durante 2013 se han mantenido la continuidad.











cuando no es posible cumplir con este requisito, ya sea por perfil o por disponibilidad horaria, se convoca a docentes que no tengan horas en el establecimiento.

2.4 Los cambios en la organización institucional propiciados por marcos normativos y por los Planes de Mejora Institucionales

Las políticas bajo estudio identifican a la organización institucional de la enseñanza como uno de los ejes del cambio necesario. Para tal fin, los Acuerdos Federales y su herramienta, los PMJ y los PMI, propician alteraciones en la forma de enseñar en las escuelas y cambios en las normativas jurisdiccionales. A continuación se presenta una síntesis de las principales orientaciones federales para las jurisdicciones y las escuelas y las modificaciones normativas que el Plan establece se realice de manea progresiva en el nivel provincial[9]

2.4.1 Replantear la organización institucional de la enseñanza

La escuela secundaria se asienta un una matriz basada en la enseñanza de un conjunto más o menos variable de materias que oscilan entre nueve y doce, dependiendo del ciclo y de la provincia. Esta matriz, discutida desde hace tiempo, no sólo es la responsable de la organización de los conocimientos, sino de una serie de arreglos administrativos y laborales. De allí su sensibilidad y persistencia frente a los intentos de modificación. Un conjunto de orientaciones apuntan a producir cambios progresivos en dichas estructuras.

Variaciones en las propuestas de enseñanza disciplinares

Supone el desarrollo de estrategias que alternen en forma regular el dictado de clases con talleres de producción y/o profundización en temas o en competencias específicas; o bien el trabajo en aula con el trabajo en gabinetes de TICs/ Biblioteca/ laboratorio. Se trata de instancias disciplinares diferenciadas de las tradicionales que alientan, por su organización pedagógica, el desarrollo de formas de conocimiento basadas en la indagación, la producción y la expresión, que muchas veces el formato clásico del aula frontal no estimula

Propuestas de enseñanza multidisciplinares

Su intención es la de priorizar temas de enseñanza que requieran del aporte de distintas disciplinas o áreas curriculares. Las opciones organizativas son las de Seminarios temáticos Intensivos o Jornadas de profundización temática.

Propuestas de enseñanza sociocomunitarias

Se orientan a la integración de saberes, a la comprensión de problemas complejos del mundo contemporáneo y a la construcción de compromiso social que muchas veces no son propiciados o resultan atomizados por el formato de las disciplinas curriculares. La perspectiva de la participación y la

9 El desarrollo siguiente está basado en la Resolución CF Nº 93 / 09.











acción comunitaria posibilita la integración de dichos saberes disciplinarios y la vinculación de dichos saberes con la realidad social inmediata de los estudiantes.

Propuestas de enseñanza complementarias

Se refieren a un conjunto de alternativas que ponen el foco en prácticas y saberes referidos al ámbito laboral o al académico y que son propiciadas para el ciclo de orientación. Abarca dos grandes tipos de propuestas: cursos vinculados al aprendizaje de oficios o de tareas asociadas a la producción de bienes o de servicios valorizados en el mercado del trabajo y actividades que enriquezcan la formación de los estudiantes para el ingreso a estudios superiores.

El tiempo escolar y su organización actual en torno al mosaico horario establecido por el dictado semanal de las materias, enmarcado en la duración de los turnos y del ciclo lectivo anual, conforma un tipo de organización de la enseñanza que limita otras formas, ampliadas y flexibles, de transitar la escolaridad. ¿Cómo lograr que la escuela secundaria ofrezca oportunidades de aprendizaje adicional y variaciones que se adapten a modos diferentes de transitarla?

Propuestas de apoyo institucional a las trayectorias escolares

- Habilitación de espacios para el estudio autónomo por parte de los alumnos con asistencia adulta (tiempo de estudio en la escuela, ejercitación, resolución de dudas, etc.)
- Cursado de clases adicionales, de orientación, de “repaso”, con asistencia a contraturno, en aquellas materias en las que encuentra dificultades.
- Acciones de acompañamiento a estudiantes realizados por futuros profesores de profesorados o universidades como parte de sus prácticas.
- Organización, con auxilio de los supervisores, de espacios colectivos entre escuelas cercanas para grupos de estudiantes que necesitan apoyo pedagógico

2.4.2 Replantear las prácticas y las normativas que regulan la trayectoria de los estudiantes (ingreso, acreditación y promoción)

Las prácticas y las normativas sobre el ingreso, la evaluación, la acreditación y la promoción de los y las estudiantes suelen constituirse en cuellos de botella para las trayectorias educativas. Asimismo, desde hace varios años, los estudios estadísticos y los estudios de trayectoria, indican que las transiciones, ya sea entre niveles o entre ciclos, son momentos críticos en la biografía escolar dado que suponen cambios relativamente bruscos en las “reglas de juego” académicas y que su falta de comprensión o de adaptación por parte de los y las estudiantes implica quiebres en la trayectoria escolar. Tales estudios muestran que las transiciones concentran la repitencia y el abandono en los cambios de nivel y de ciclo y que los sistemas o las instituciones que favorecen las transiciones menos bruscas logran reducir tales indicadores (DINIECE, 2004, PNUD, 2009). Al mismo tiempo el paradigma de la obligatoriedad de la escuela secundaria, supone alterar los criterios históricos de “presencialidad” en el sentido que la ausencia escolar forzada por condiciones de vida -trabajo ocasional, migraciones, maternidad o paternidad- no pueden ser causa legitimada











de exclusión educativa. En este sentido, el nuevo paradigma implica cambios en un sistema histórico de premios y castigos que, de hecho cuanto no de derecho, continúa al servicio de las funciones selectivas del nivel secundario.

¿En qué medida las políticas bajo estudio abordan estas cuestiones críticas en las trayectorias de alumnos y alumnas? Los Acuerdos Federales y las orientaciones para los PMI establecen la realización de una serie de modificaciones en normativas y en las prácticas buscando recomponer sentidos pedagógicos y procurando alterar aquellas prácticas anquilosadas o rituales que funcionan como obstáculo para las trayectorias de alumnos y alumnas. A continuación exponemos algunas de estas modificaciones bajo la pregunta ¿Qué es lo que promueven los Acuerdos Federales en cuanto ingreso, permanencia, evaluación, acreditación y promoción?

> *ARTÍCULO 9º.- Redefinir en un plazo máximo de tres años el régimen académico que regula formas, estrategias, criterios y momentos de la evaluación y la acreditación en el nivel, mediante procesos que garanticen la participación de directivos, docentes y alumnos, y posibiliten la asunción de compromisos y responsabilidades compartidas por parte de los distintos actores implicados*. (Res CFE Nº 93 / 09)

Se trata de un artículo taxativo para la adecuación de normativa o para la generación de disposiciones que procuren:

En relación con ingreso y permanencia

- La matriculación libre de los estudiantes en las escuelas y turnos
- Remover las prácticas que impongan restricciones arbitrarias en el ingreso y que alienten formas encubiertas de discriminación y exclusión
- Habilitar la organización de planes de estudios organizados en recorridos específicos, para quienes necesiten un sistema de cursado especial, sea por razones de distancia, trabajo, salud, maternidad, paternidad, etc.
- Adecuar los modos de registrar y computar la asistencia en función de dichos plantes de cursado.

En relación con las condiciones pedagógicas para que los estudiantes tengan oportunidades reales de cursar con trayectorias no encauzadas (Terigi, 2007).

- Se establece la obligatoriedad del apoyo, la orientación y el acompañamiento a los estudiantes en los períodos de diciembre y febrero/ marzo como una responsabilidad institucional y bajo la indicación de ofrecer instancias de apoyo en diferentes momentos del año.

En relación con la acreditación











- Habilitar la instancia de diciembre como una opción de enseñanza para alumnos y alumnas que no hayan acreditado materias ese año
- Diseñar normativa para dar la posibilidad de integrar las materias correlativas con aprobación pendiente en una misma instancia de acreditación
- Habilitar formas de evaluación integradas entre más de una asignatura

Sobre la promoción,

- Ampliar la cantidad de asignatura pendientes de aprobación para la promoción, agregando requisitos complementarios y dando la opción de cursada de dichas materias de manera simultánea, pero no superpuesta, con las actividades regulares

- No considerar, en el compromiso de promoción, a aquellas materias pendientes de años anteriores al último cursado cuando además esté pendiente una del cursado del dicho año ya que aparece como un contrasentido que un o una estudiante "repita" un año que en realidad ya aprobó porque tal aprobación significa que las materias adeudadas no fueron obstáculo para sus aprendizajes. Esto no implica que el estudiante no deba acreditar dichas materias, sino que su falta de acreditación no sea un obstáculo para su promoción

3 La apropiación de las políticas en provincias

Entre 2010 y 2011, la totalidad de las provincias incorporaron sus establecimientos de educación secundaria común[10] a los lineamientos del Plan Nacional de Educación Obligatoria y los Planes de Mejora Institucional. Varias provincias modificaron normativas en consistencia con los Acuerdos Federales aunque el alcance de estas modificaciones -que aún están en proceso- ha sido diverso. Las jurisdicciones han desarrollado, asimismo, una variedad de iniciativas para la modificación de la organización institucional como las referidas en el apartado anterior (UNICEF, 2013). Mencionemos también, aunque están fuera del alcance de este informe, la creación en varias provincias de los llamados "espacios puente" y de terminalidad con el propósito de facilitar el retorno y la finalización de los estudios de aquellos alumnos y alumnas que interrumpieron su escolaridad. Es el caso de los Centros de Escolarización para la Educación Secundaria de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) en la provincia de Buenos Aires y del Programa de Inclusión para la Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 (PIT 14 – 17)

La provincia de Buenos Aires modificó el Reglamento General de Escuelas (que abarca distintos niveles educativos y no sólo a la escuela secundaria), generó normativa específica para encuadrar el régimen académico, renovó los acuerdos de convivencia y estableció una serie de disposiciones para la promoción anual. La provincia de Córdoba, por su parte, modificó requisitos para la promoción de las asignaturas previas en la línea de las orientaciones consignadas en el apartado precedente y creó nuevas funciones en los establecimientos escolares para acompañar los cambios propuestos.

[10] En varias provincias, abarca también a la educación de jóvenes y adultos











Ambas provincias constituyen dos modelos posibles de apropiación de políticas nacionales, algunas cuyas diferencias son explicables por sus antecedentes históricos y por la dimensión de sus sistemas educativos, entre otros factores. A continuación presentaremos, sin pretensiones de exhaustividad, algunos de los rasgos de las adecuaciones de estas provincias[11].

3.1 Modificaciones normativas en Buenos Aires y en Córdoba

Ambas provincias han realizado adecuaciones normativas encuadradas de lleno en el modelo de orientación a derechos. A continuación nos referimos a la serie de modificaciones que en la provincia de Buenos Aires, buscan fortalecer y legitimar la diversidad en las trayectorias. Se refieren a los derechos de ingreso, permanencia, a las formas de la asistencia, a la acreditación de los aprendizajes y la promoción anual.

Régimen Académico (Resolución 587 / 11 Provincia de Buenos Aires)

Inscripción

-"Los postulantes que no ingresaron en la Escuela en que se inscribieron deben ser relocalizados en otras instituciones, garantizando su escolarización".(Es responsabilidad de los inspectores ubicar establecimientos con vacantes que no alteren la dinámica familiar)
-"En caso de carencia del DNI el estudiante deberá ser inscripto, siendo las autoridades de de la inslitucі6n quienes propicien la gestión del documento correspondiente".

Inasistencias

-"La asistencia a la escuela secundaria se computara de dos maneras: institucionalmente y por materia, en el marco de la presente Resolución. Dicha tarea estará a cargo del preceptor de cada curso (…)
-"En caso de que las inasistencias sean consecutivas (5 o mas), el equipo directivo arbitrar las acciones que considere necesarias para establecer las razones de dichas inasistencias y procurará el reintegro del estudiante a la escuela. De las acciones implementadas dejara constancia en acta archivada en el legajo del estudiante y cursara notificación al adulto responsable.
-"El estudiante que hubiere excedido el límite de inasistencias institucionales establecidas deberá seguir concurriendo a c1ases manteniendo las mismas obligaciones escolares. EI equipo directivo deberá intervenir y arbitrar con al equipo docente y los equipos de orientación escolar, estrategias de enseñanza y de detección de factores de vulnerabilidad escolar a fin de propiciar la permanencia de los estudiantes en la escuela"

Justificaciones

-En el caso de estudiantes embarazadas se otorgaran treinta (30) inasistencias más durante dicho embarazo y/o luego del nacimiento, las que pueden ser fraccionadas. En situaciones de nacimientos múltiples se otorgaran quince (15) inasistencias adicionales a utilizar luego del nacimiento.
-Por paternidad, se les justificaran a los estudiantes tres (3) inasistencias con la presentación del acta

[11] Por razones de acceso, la información disponible para ambas provincias, es diferente











de nacimiento.
-En conformidad con la Ley 11273/92 (Alumnas Embarazadas) se facilitará la concreción del período de lactancia mediante la salida de la estudiante del Establecimiento, durante dos (2) horas diarias por turno (en escuelas de doble escolaridad) a opción de la madre, y durante los doce (12) meses siguientes al nacimiento. A los fines de que la estudiante alcance el mejor desempeño en sus aprendizajes, la Dirección del establecimiento instrumentara un plan de enseñaza producto del acuerdo entre profesores. El mencionado plan será comunicado por escrito de manera le fehaciente por el adulto responsable y/o a la estudiante y se conservará en el legajo de la estudiante, dejando constancia en acta pertinente la autoridad competente o interviniente.

Como se ve la tendencia en la normativa se orienta a:

- Afirmar las responsabilidades del sistema educativo local en la inscripción de los y las estudiantes;
- Reformular los criterios de "presencialidad" valorizando la asistencia por materia y neutralizando la figura de "libre por faltas", buscando, en su lugar, formas alternativas de cursado.
- Establecer la prioridad de una intervención institucional multidisciplinaria para atender a las causas de las inasistencias reiteradas
- Generar condiciones para el cursado de alumnas embarazadas o madres y alumnos padres[12]

3.1.1 Regímenes de acreditación y de promoción

La provincia de Buenos Aires puso en vigencia a partir del año 2011 la Comisión Evaluadora Adicional que habilita a los y a las estudiantes que adeudan tres materias a solicitar ante las autoridades de los establecimientos la conformación de una comisión evaluadora adicional una vez finalizado el período de evaluación de febrero – marzo, para lo cual se matriculan provisionalmente en el año que no promocionaron y en el caso de aprobar esa materia promueven al año inmediato superior. La particularidad de esta opción consiste en que los establecimientos dejan en suspenso la decisión acerca de la promoción por un período breve al inicio del ciclo lectivo hasta que se define la situación del/la estudiante. En el caso de promover, el establecimiento debe preparar un plan especial para que los y las estudiantes en dicha condición recuperen las clases del año al que promovieron y al que se incorporaron una vez iniciado.

Por su parte, la provincia de Córdoba en 2009 modifica su régimen de promoción[13]. En este caso, se trata de una forma de cursada semi- presencial de una tercer materia previa. Para hacer uso de esta opción el/la estudiante debe presentarse obligatoriamente en la fecha correspondiente a rendir la

---

[12] En la provincia de Buenos Aries, se inició en 2009 una política de creación de salas maternales paren escuelas o distritos. Entrevista a la Directora de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires (abril 2013). Para a ampliar, véase Jóvenes y Educación. Miradas Alternativas. (En línea) Recuperado el día (agosto 2013), http://jovenesyeducacion.com.ar/miradasalternativas. Entrevista a Claudia Bracchi, Lem Monde Dilomatique

[13] También han hecho modificaciones en sus regímenes de promoción las provincias de Entre Ríos, La Pampa, Jujuy, Tucumán,









materia en cuestión y, en caso de no aprobar, ingresa en un plan especial de promoción con las siguientes características

- La familia firma un compromiso con la escuela sobre las condiciones de promoción a las que se somete el alumno o la alumna
- El / la estudiante realiza la cursada de un programa *ad hoc* preparado por el profesor en horarios específicos (por lo general en contraturno)
- El / la estudiante tendrá la obligación de rendir cinco evaluaciones parciales como requisito previo para presentarse al un coloquio en diciembre o a un tribunal en febrero
- Accede al coloquio o al tribunal aprobando el 80% de de las evaluaciones

En ambas provincias se busca relativizar, de esta manera, la asociación entre "gradualidad" y "anualidad" señalada, entre otros, por Terigi (2007) como responsable de la sorbeedad y repitencia. No obstante, no pasa desapercibida la necesidad de que la escuela y los docentes tengan las competencias necesarias para desarrollar estrategias particularizadas y de que estas nuevas exigencias requieren sistemas de acompañamiento y de supervisión por parte del equipo directivo.

Las dos provincias reportan que estas opciones acompañadas por sistemas de apoyo a los estudiantes como los previstos y financiados por PMI, han resultado eficaces para reducir la repitencia. Los registros aún no son sistemáticos y los resultados de los relevamientos continuos no permitirán distinguir los efectos de cada acción específica en los indicadores correspondientes. No obstante, las autoridades de la provincia de Buenos Aires considera que en 2011 el 80% de los estudiantes que se hicieron uso de esa opción promovieron al año siguiente (entrevista a Directora Provincial de Educación Secundaria, 2012) y en la provincia de Córdoba, en 2011 aprobaron el 50% de los y las estudiantes que cursaron la "tercer materia" (La voz del Interior, 17 / 04 / 2012)

3.1.2 La implementación en las escuelas

La provincia de Córdoba suma otro aspecto de interés para el análisis de las estrategias de implementación provinciales al complementar las iniciativas federales con la designación de una figura, el "coordinador de curso" en cada uno de los establecimientos. Esta figura asume la coordinación de un conjunto de funciones necesarias para la puesta en práctica de tareas tendientes a la inclusión. Las responsabilidades de los coordinadores de curso se agrupan en las siguientes funciones específicas (DGEM, 2009)

- Apoyo y acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes
- Acompañamiento al curso como grupo de aprendizaje y socialización
- Coordinación y articulación pedagógica
- Trabajo con las familias de los estudiantes

Es decir que el coordinador de curso desempeña tareas vinculadas con lo que se conoce como socialización escolar (aprender a "ser" alumno), con el análisis, el procesamiento y la difusión entre el equipo de docente de información sobre resultados de aprendizaje. Sugiere a la dirección estrategias



de apoyo a los alumnos en coordinación con los docentes y coordina las estrategias de resolución de diferentes problemas de aprendizaje de los estudiantes y finalmente resulta clave en el contacto del establecimiento con las familias

El modelo de acompañamiento que expresan estas funciones supone la vacancia o la necesidad de reforzar aquellas zonas de intervención institucional que el actual modelo organizacional no logra cumplir. El diagnóstico en el que se basa esta propuesta es el de la desarticulación y atomización de las responsabilidades institucionales de los profesores cuyo rol y formación han estado centrados históricamente en el dictado de las asignaturas, y, consecuentemente, en la necesidad de buscar una figura que sintetice y facilite tareas de articulación. Al mismo tiempo, el modelo asume la complejidad de la tarea directiva actual y constituye esta figura como un complemento de aquellas funciones, sin ser en sí misma una función directiva.

Por su parte, el que se aplica en la provincia de Buenos Aires, redistribuye y refuerza en los diferentes actores institucionales una serie de funciones tradicionalmente a cargo de los profesores de curso, de los preceptores y de los equipos directivos, fortaleciendo al mismo tiempo la coordinación entre ellos. Estas funciones -que no son novedosas en las escuelas aunque su desarrollo resultaba insuficiente para los requerimientos de la masificación- son las de diversificar las formas de enseñanza colectiva; producir recorridos curriculares particularizados para alumnos, alumnas o grupos de estudiantes según condiciones específicas de asistencia; realizar un seguimiento individualizado del conjunto de los estudiantes en relación con su rendimiento académico y su desempeño socio – escolar; producir y analizar esa y otra información para seguimiento de los estudiantes y para al análisis del desempeño institucional; mantener un contacto fluido con las familias, articular las propuestas educativas con la vida socio – comunitaria, entre otras. En este marco, las tareas son asumidas y distribuidas entre los diferentes integrantes de los equipos de Plan Mejora

Ambas jurisdicciones desarrollaron también estrategias específicas para alcanzar a estudiantes que finalizaron de cursar el último año de la escuela secundaria pero que, no obstante, no acreditaron todas las materias y por lo tanto no obtuvieron el título. Podemos mencionar que en la provincia de Buenos Aires, escuelas secundarias de ciclo orientado (ex Polimodales o en transición) han implementado esta alternativa habiendo "salido a buscar" alumnos no graduados. Por su parte, algunos circuitos de supervisión de la provincia de Córdoba, han implementado lo que se denominó "facilitador pedagógico" que consiste en un profesor designado para trabajar con los estudiantes que, finalizado el 6º año, no se han presentado a las examinadoras. La figura de "facilitador pedagógico" se orientó a las transiciones de ingreso y de egreso a la escuela secundaria, ya que también se designó una figura que trabajara con directivos y maestros de escuela primarias para preparar a los alumnos de ingreso inminente al secundario[14]. Asimismo, a partir de 2013 el Ministerio de Educación a través de su Dirección de Educación Secundaria sugiere la implementación de lo que puede denominarse "polos de reingreso", es decir ámbitos en algunos establecimientos que reciban a estudiantes que por diversos motivos han interrumpido sus trayectorias[15].

14 Entrevista a supervisor de Córdoba Capital (abril 2013)
15 Entrevista a referente nacional de Educación Secundaria











4 Descripción de las estrategias y sus variaciones en las escuelas.

Las entrevistas a inspectores, directores y docentes, dan cuenta de las adaptaciones que hacen las escuelas para la implementación de los nuevos marcos normativos y para modificar la organización de la enseñanza. Tales adaptaciones y modificaciones derivan de un conjunto de procesos complejos que están circunscriptos por las posibilidades de las instituciones y de los actores con los recursos institucionales y profesionales disponibles. A continuación un breve desarrollo que permite aproximarnos a la comprensión de la dinámica del cambio en la escuela

4.1 Sobre la condición de asistencia

Inspectores de ambas jurisdicciones se refieren a los procesos de admisión y a la modificación de la condición de asistencia para que un estudiante sea considerado alumno regular (tal vez una de las modificaciones más importantes, por sus consecuencias en la vida cotidiana de las escuelas, del actual ciclo de actualización normativa) y a la ampliación de las oportunidades para acreditar aprendizajes en las comisiones evaluadoras. Las palabras de un inspector de la provincia de Buenos Aires, expresan con bastante claridad el tipo de adaptaciones en juego.

> *Inspector*. (…) Si bien el Régimen Académico pauta el tema de la asistencia, la mayor exigencia; por otro lado tenemos toda la política de inclusión, todos los chicos deben estar en la escuela. Entonces puede ocurrir que alumnos que no estaban escolarizados (en), marzo, abril, mayo, vengan hoy y les demos vacante y los incorporamos.
> *Entrevistador*: ¿Eso es lo que habilita el nuevo Régimen Académico?
> *Inspector:* Claro, lo habilita la Ley provincial de Educación y el Régimen Académico pauta que este alumno, que ingresó ahora, (que) ingresa con inasistencias, debería ir a Comisión Evaluadora en todas las materias. Pero la realidad nos muestra que no es tan así. Si el director toma a un alumno y le dice: "te incorporamos a la escuela pero tenés que dar todas las materias", el alumno entiende como que "se lleva" todas las materias. Y no es lo mismo (llevarse todas las materias), no tiene la misma connotación. Entonces lo que ofrece (el director) son oportunidades. Ya cerró el trimestre, pero si no (estuviera cerrado) se trata de posponer el cierre del trimestre para este alumno que ingresó más tarde, por equis motivo y evaluarlo para ver si (de esta manera) evitamos que tenga que rendir todas las materias. Esto no lo dice el Régimen Académico, pero se implementa.

En estas palabras se describe una decisión –la postergación del cierre del trimestre- para dar oportunidades a las y a los estudiantes que ingresaron ya iniciadas las clases y que están habilitados a hacerlo por los cambios en la admisión. Lo que nos permite ilustrar esta cita es que, para el estudiante, la idea de "rendir todas las materias" como castigo parece ser más fuerte que la ampliación de sus oportunidades para permanecer en la escuela. La pregunta que surge inmediatamente es si la escuela dispone -y, en caso afirmativo si el alumno lo conoce- de un sistema de apoyo, de soporte, para la preparación de las materias. Si el régimen académico supone sistema de premios y castigos, pareciera que el estudiante se representa que la oportunidad de ingresar tardíamente o de permanecer luego de ausencias prolongadas tiene como contrapartida un castigo,











que es el de rendir todas las materias. Pareciera necesario que alumnos y alumnas, conozcan directa o indirectamente o que hayan experimentado el sistema de apoyo para la acreditación de las asignaturas en las comisiones evaluadoras o mesas de evaluación y que le tengan confianza para que la permanencia en la escuela habiendo superado el máximo permitido de faltas, sea experimentado como una oportunidad y no como la marcha hacia la repetición del curso como destino final anticipado.

4.2 Estrategias de acompañamiento académico propiciados por el Plan Mejora Institucional.

Las clases de apoyo en provincia de Buenos Aires o las tutorías disciplinares en la provincia de Córdoba, se ubican en el período de preparación de estudiantes para la acreditación de asignaturas regulares o previas en las oportunidades abiertas por las mesas examinadoras. En el caso de la provincia de Córdoba ya hemos mencionado que existe desde el año 2010 “la tercer materia previa” que consiste en la posibilidad de cursar el año inmediato siguiente, sin haber acreditados tres asignaturas, cursando una de ellas en modalidad semi- presencial. [16.] En la provincia de Buenos Aires, como también hemos visto, existe una opción que consiste en que los alumnos y las alumnas en esta condición, es decir, con tres asignaturas sin acreditar, estén aproximadamente durante las primeras semanas hasta la convocatoria de una comisión evaluadora, en una transición hasta tanto se defina la promoción del curso ante dicha comisión.

En ambas provincias, el inicio del PMI, estuvo orientado en forma predominante a cubrir estas alternativas. Aunque aún no está recogido directamente por las estadísticas, es ampliamente conocido por quienes transitan el sistema educativo, que el número de estudiantes que no se presenta a las llamadas mesas de exámenes, es muy alto y esto no es una característica de una sola jurisdicción, sino que es un fenómeno que parece ser muy amplio[17]. Consecuentemente muchas de las energías de PMI se orientaron inicialmente en esa dirección.

En una segunda etapa, avanzado el ciclo lectivo 2011 o 2012, las escuelas orientaron sus actividades de PMI a las clases de apoyo u horarios de consulta o a tutorías disciplinarias a contraturno para estudiantes que estuvieran cursando regularmente en los establecimientos educativos. En esta etapa segunda las escuelas debieron adaptar su organización escolar y ensayar diferente alternativas para incorporar esta actividad en el flujo habitual de las actividades escolares.

Un supervisor[18] del distrito Capital de la provincia de Córdoba describe con transparencia cuáles son las adaptaciones que las escuelas hacen para adecuar la organización escolar, el régimen académico y a las restricciones horarias de los profesores y muestra de qué manera el PMI se va configurando de manera situacional en cada uno de los establecimientos.

---

16 Como se sabe, el número máximo habitual de asignaturas no acreditadas con las que se promueve el año es de dos en casi todas las jurisdicciones del país, aunque esto a venido cambiando desde 2010.

17 Los altos índices de repitencia y sobreedad reflejan esta situación aunque no de manera evidente, dado que estos indicadores no discriminan entre “reprobados” y “ausentes”. Siendo, no obstante esta diferencia importante para conocer el comportamiento de los y las estudiantes frente a las opciones tradicionales que el sistema tienen disponibles para ellos.

18 Entrevista a Supervisor de Córdoba Capital (abril 2013)











Entrevistador: ¿Y cuáles fueron los focos problemáticos que detecto su evaluación?
Supervisor: Por ejemplo el ausentismo de chicos y de los profesores. El tema de cómo se estaban trabajando las tutorías[19]. Nosotros observamos que estaban como perdidos, porque primero se había dicho que las tutorías serían sólo apoyo escolar, después se fijaron horarios a contraturnos, que generaban ausentismo; horarios pensados en la lógica laboral del docente y no del chico. Además la incertidumbre de saber (que) un tutor puede ingresar en aula cuando está establecido que el profe es el jefe de la cátedra y cierra todas las puertas. La aparición de otro observador generaba…, '¿y este quién es para venir a observarme a mi?'. Entonces hubo que hacer todo un trabajo con los directivos para entender que esa persona venía a colaborar y que (no) venía a meterse en su evaluación y en su formato y tratar de diferenciarse del formato de él.

(En un segundo momento se orientan las tutorías para trabajar en el acompañamiento en la trayectoria de marzo a diciembre)
(…)
Se fijaba un universo de alumnos en un curso. La línea de base nos decía 2º "C" es el curso que más números de aplazados o un bajo promedio tenía en matemática. Se fijaba un tutor de matemática. Bueno, usted, puede trabajar. Definamos un grupo de nueve alumnos, por ejemplo. Entonces esos nueve o diez alumnos se podían sacar del aula; entonces trabajaban la problemática específica que estaba dando el profe en ese momento
Entrevistador: O sea, se trabajaba en el mismo horario que en el de matemática del profesor de la clase regular
Supervisor: El problema que al principio si que generó toda una problemática, porque los chicos no se querían quedar (a contraturno), entonces era muy difícil. También era muy difícil compatibilizar horarios entre docentes. También fue muy difícil compatibilizar entre docentes cuál era el tema y por qué los chicos no aprendían. Porque por ahí después salían y decían, bueno nosotros no aprendemos porque los profes no enseñan. Y eso empezó a generar una movida al interior del aula. Cuando empezamos a generar…, a flexibilizar la posibilidad del contraturno, se vio la posibilidad que el profe pudiera estar en el mismo horario y sacar a los alumnos del curso. También se vio que algunos chicos…, todos levantaban la mano para irse a la tutoría. Entonces había que fijar un límite Y después, bueno, se vio no darle una forma específica de cómo trabajar la tutoría, porque también empezaron a ingresar tutores adentro del aula y empezaron a trabajar con esos mismos chicos en el banco. Hoy está repartido, algunos trabajan sacándolos del aula, otros adentro del aula, otros a contraturno, otros post turno.
Entrevistador. O sea que eso quedó finalmente como un esquema de organización que lo define la propia escuela en función de las posibilidades. Se dio cierta flexibilidad de organización.

De la misma manera en la provincia de Buenos Aires las adaptaciones que relatan algunos directores, apuntan a los mismos "focos problemáticos" para usar la expresión del inspector de Córdoba.

[19] En la provincia de Córdoba se denomina "tutorías" -o "tutorías disciplinares"- a las actividades frente a alumnos que desarrollan los profesores para apoyo escolar o recuperación de aprendizajes. No se refiere a actividades de orientación como en otras provincias.











Directora: cuando empezamos eran ocho. Eran ocho, digamos, porque el plan cuando empezó se implementó los días sábados. Y cada característica de la comunidad hace que para ellos (los y las estudiantes) de lunes a viernes, por ahí de martes a viernes o de lunes a jueves. Son características muy especiales. Los sábados no aparecían los alumnos
Entrevistador: ¿por qué eligieron los sábados originalmente?, ¿qué es lo que pensaron?
Directora: porque tomamos como referencia Patios Abiertos, un programa que tenia chicos y que por ahí a lo mejor todos apuntamos a que íbamos a trabajar todos juntos, pero no sirvió por estas características de la comunidad. (…)
Directora: (Ese día) No había llovido, no teníamos ningún chico y estaban todos los profesores. Habían dos turnos, unos que venían mas temprano para que no se superpusiera, además también por una cuestión de espacio porque tenemos solamente tres aulas y el espacio que hay a la entrada, o sea que no disponemos demasiado lugar
(…) Entonces vine, busqué las declaraciones juradas de cargos, nos pusimos todos a trabajar ahí, hacer otra cosa porque había que solucionar esto, no había otra forma. Porque además había un desanimo, había entrado un desanimo y decir "esto no sirve, no da resultado, ¿qué hacemos?"
Entrevistador: ¿y por qué las declaraciones de cargos?
Director: por la cuestión horaria, para ver. Qué disposición horaria había para hacerlo en contra turno.
Director: Si aquel profesor que venía en la mañana, ver qué disponibilidad tenía en cuanto a otras escuelas. Ver si podía enganchar alguna hora acá en la escuela con el Plan. Y así armamos el rompecabezas (…)
Un nuevo diagrama horario y, por otro lado, también nos facilitaba que el chico no tuviera el mismo profesor del aula.
Entrevistador: primero era el mismo profesor del aula porque eran los sábados.
Director: claro, porque venían los sábados. Pero, tratamos de que eso no sucediera, pero bueno el hecho de tener ocho profesores no daba para mucho tampoco. Acordamos también de distribuir el horario en la semana cosa de que no vinieran en un solo día, que no hubiera superposición.
Entrevistador: ¿superposición de los alumnos?
Director: en cuanto a espacio, en cuanto también a espacio (…) hay tres aulas nada más

Existe una preocupación, mencionada por supervisores, profesores o docente de ambas provincias que se refiere al funcionamiento de la tutoría disciplinaria (Córdoba) o la clase de apoyo (Buenos Aires). En palabras autoridades de la provincia de Córdoba[20] "¿como lograr que la tutoría (disciplinaria) no se convierta en una clase particular"? o en, palabras de una directora de una escuela de la provincia de Buenos Aires ¿que no se convierta en "una clase a demanda" de los estudiantes?.

En la provincia de Buenos Aires, algunas escuelas han implementado la elaboración de cuadernillos con los recursos provistos por el PMI. Estos recursos solventan el trabajo de los profesores y profesoras que participan en su elaboración así como la reproducción de ejemplares para la distribución gratuita entre los estudiantes. La estrategia de uso de los cuadernillos tiene diferente alcance -más o menos asignaturas- y continuidad, dependiendo del establecimiento y de los recursos que haya destinado a dicha estrategia. Las funciones que cumplen los cuadernillos son varias, aunque todas se relacionan con lo que podríamos denominar la "estabilización del currículum" o la

20 Entrevista a subdirector de Educación Media de la provincia de Córdoba (abril 2013)











"bajada del nuevo currículum", tener un punto de referencia ante la rotación de docentes en las asignaturas (licencias, cambios de profesores), fijar la selección de contenidos para la enseñanza en las clases de apoyo y para las comisiones evaluadoras y finalmente, contar con recursos para la realización de actividades en las horas libres. A continuación la explicación de una directora

D: si, se hicieron cuadernillos. Tratamos de elegir profesores que tuvieran la capacitación en diseño curricular para que el cuadernillo responda a la propuesta del diseño curricular
E:¿qué otras actividades hicieron?
D: se los dimos a (otros) profes para que también trabajen con los cuadernillos. Nosotros hicimos: los cuadernillos de apoyo el año pasado de las materias de mayor impacto de desaprobación, tratamos que sean las que nos mostraban los indicadores (matemáticas, físico- química, biología, geografía), después hicimos todo un trabajo con los docentes referentes y capacitación de los profesores, el años pasado.
E: y ¿quién dio la capacitación?
D: trabajamos nosotros con los profesores que tenían, hicimos fuera del horario de clases encuentros, por lo menos tres de las materias donde había que hacer mayores ajustes. Y este año lo que hicimos es con esos mismos profesores referentes readecuamos proyectos, hicimos un esquema para cada profesor, que tenga cada profesor un cuadernillo, la importancia que tiene de trabajar por proyectos, les asignamos proyectos.

En este apartado, hemos buscado describir las estrategias y sus variaciones resultantes de las adaptaciones realizadas por los actores en los establecimientos educativos. Una reflexión sistemática sobre estas adaptaciones permitirá en el mediano plazo, reestructurar las estrategias para optimizar los objetivos propuestos.

5 La experiencia de los y las estudiantes

Se realizaron entrevistas grupales a estudiantes de ocho escuelas de la Provincia de Buenos Aires para aproximarse a su experiencia escolar. Nuestro propósito ha sido aproximarnos al funcionamiento del PMI desde la mirada de los y las estudiantes para pensar sus fortalezas y sus debilidades desde su propia voz. ¿Qué surgen de la perspectiva de alumnos y alumnas? Lo enunciamos a manera de recomendaciones.

1. Parece necesario diferenciar contextos de aplicación. Aunque una de las fortalezas del PMI sea la de enfocar aquellos factores escolares que son causa de desescolarización, la "soluciones" previstas por las políticas no funcionan de la misma manera en cada contexto. Hay contextos en los que todavía perdura la estructura de la escolaridad tradicional, mientras que en otros esta estructura está ausente. Con "estructura de la escolaridad" nos referimos al funcionamiento de la organización escolar: vigencia de un calendario escolar y jornadas previsibles, sistemas de calificación y acreditación para las asignaturas, fechas de exámenes, etc. y también a la configuración de valores y expectativas de los y las estudiantes: de acceder a mejores trabajos, registro de experiencia escolar más o menos exitosa de allegados con quienes comparar la propia, etc. En estos contextos los estudiantes parecen tener mayor capacidad de ejercer demandas de apoyo, disponen de soportes familiares, cuentan con una míni-











ma capacidad para organizar su tiempo, etc. Las propuestas de tutorías, clases de apoyo y demás dispositivos de variación de formato, parecen enraizarse en un suelo favorable.

Por el contrario en aquellos contextos en los que la temporalidad escolar está desestructurada por factores tales como la ausencia reiterada de los estudiantes, la rotación o la ausencia frecuente de docentes, el replanteo y la definición situacional del calendario escolar y la imprevisibilidad de la jornada escolar y, por otra parte, las representaciones estudiantiles escolares marcadas por la ausencia de expectativas favorables sobre, por ejemplo, la contribución de los estudios al futuro, o signadas por experiencias escolares de fracaso entre allegados, las estrategias no parecen enraizar en terreno fértil.

Por tanto en los contextos de mayor desestructuración, las estrategias del PMI deberían ser parte de un esfuerzo de contextualización en ciertas –mínimas- coordenadas de escolarización. No se trata de reescolarizar o restaurar formatos tradicionales, sino de enfocar ciertos aspectos específicos, algunos de los cuáles se señalan a continuación

2. En el ciclo inferior pareciera muy importante detectar los momentos tempranos para el apoyo escolar lo que supone que la escuela disponga de capacidades para la detección a tiempo de los problemas iniciales en las asignaturas. Se trata de realizar diagnósticos continuos de aula, además de los diagnósticos iniciales para la factura del proyecto que son los que son privilegiados por la lógica de los PMI. Esto es importante, porque los estudiantes registran que los tropiezos del primer trimestre, en ciertas asignaturas, parecen no tener retorno. En las entrevistas se escuchan expresiones de resignación y abandono de estas asignaturas por los reprobados tempranos las que luego se convierten en cargas que se arrastran durante la trayectoria escolar.

Brian: y, otra cosa creo que es también el hecho de…, por ejemplo, como dijo ella, además de la falta de atención, es cuando vos ves que en el primer trimestre te va mal, en el segundo ves que no la podés levantar. A mí me pasó por ejemplo en 4to que dije, ¡no, ya está, me la llevo!, y en el 3er trimestre por ejemplo en matemática necesitaba un 10 (con un 10) no me la llevaba, y dije no me voy a sacar el 10, y dije, no, ¡ya está, no hago nada!, me resigné y me la llevé. Todavía la tengo previa, pero…
Carmen: sí, pasa eso. Ya cuando ves en el primer trimestre que tenés desaprobado, ya decís ¡no, ya está!. O no podés, o tenés que hacer un esfuerzo, ¡pero mucho!. Por ejemplo, para mí un 10 es mucho, porque yo no…digo, ¡no ya tengo un 4, no!, me va a costar, digo yo. Pero es… depende (de) la voluntad del (docente)

3. No todas las asignaturas son iguales para la experiencia de alumnos y alumnas. Parece importante, entonces, conocer y atender a las diferencias experimentadas por los y las jóvenes para diseñar estrategias de acompañamiento también diferenciadas.











Tiago: (refiriéndose a Inglés) porque no, si entendés, entendés, si no le agarrás le mano desde el principio, no vas a entender
Facundo: claro…
Tiago: no es una materia que tenés que estudiar, como Historia…
Brian: plástica
Rosario: estudiar tenés que estudiar un poco…
Tiago: si entendés, le agarrás la mano, después no se estudia el inglés, si no te sale…
Facundo: es como una bola
Tiago: claro, no te sale…
Facundo: si no entendiste el principio
Tiago: ¡ya está!
Facundo: no vas a entender ni el medio ni el final, es imposible
Entrevistadora: ¿vos querés decir que es como más mecánico?
Facundo: sí
Tiago: sí, es como… ponele física, si no entedés física, no entendés física, no podés, a menos que vayas a un profesor…
Facundo: exacto, a mí me pasó eso también. Física era imposible…
Tiago: yo la única materia que tengo baja es física, pero porque no entiendo. Y no porque no entienda es que…no es que tenés que estudiar, porque es todo con números, es como matemática, y si no le agarrás la mano…
Facundo: matemática…, si no entendés no podés estudiar.
Tiago: no podés, claro
Facundo: vos lo hacés y te equivocaste. Para vos está bien el resultado, pero capaz está mal y no tenés forma de autocorregirte

4. Las entrevistas grupales y las observaciones plantean un interrogante sobre el replanteo de las instancias de evaluación y acreditación. Se trata de preguntarse en qué medida la variación de los regímenes de evaluación, acreditación y promoción que se han descripto deben conservar funciones que podríamos denominar "pedagógicas", Por ejemplo, su propiedad para organizar la progresividad en los aprendizajes, el desarrollo por parte de los y las estudiantes de las capacidades para resolver problemas individual y grupalmente, el manejo de la ansiedad, de los distintos niveles de logro y de fracaso, la autoconciencia sobre el propio desempeño, etc. El interrogante se refiere a la probable conveniencia de diferenciar las funciones administrativas de las pedagógicas en dichos regímenes, para diferenciar, asimismo, la naturaleza de las modificaciones necesarias.

Entrevistadora (pregunta sobre qué tendría que cambiar en la escuela actual)
Juan José: no, lo único que tienen que sacar es las pruebas, las pruebas es lo único que tienen que sacar
Entrevistadora: ¿sin exámenes, Juan José?
Brian: yo creo que si es aprobar con trabajo práctico, paso todos los años, pero de











taquito…
Entrevistador: ¿por qué?, a ver, a ver, esto es importante, ¿por qué un trabajo sí y un examen presencial (no)?
Brian: porque primero que estás en tu casa
Facundo: ya la palabra tiene menos peso (risas)
Entrevistadora: es más relajada
Rosario: o porque lo hacés en grupo
Brian: sí, eso, porque por ahí vos decís, tengo un trabajo práctico, ¡ah! lo hago así nomás, vas a tu casa, te sentás en la computadora, ta, ta ta, lo encontrás al toque, lo copiás y ya está. Y al otro día venís, lo entregás, "ya está profe", te vas, te sentás y ya estás tranquilo. En el caso de la prueba te tenés que estar quedando por ahí 2 horas, te sacan el recreo, si te sale mal, ¡un 1, ehhh…!
Rosario: que ese 1 no se puede levantar

5. Considerar las diferencias entre ciclo básico y ciclo orientado en términos de experiencia escolar. Los estudiantes de ciclo orientado, los "sobrevivientes", vuelven reflexivamente sobre su experiencia previa, evidencian un aprendizaje de la escolarización que parece permitirles procesar con mayor probabilidad de éxito su experiencia actual. Esto pareciera confirmar la idea que es importante ayudar a transitar el tiempo de aprendizaje de ser alumno y posibilitar, al mismo tiempo, que se procesen y estabilicen algunas experiencias.

Facundo: Sí, igual ya después te das cuenta, a medida que pasan los años, que ya prestando atención en clase después…onda, si prestás atención es más fácil, mucho más fácil
Rosario: vos prestás atención?
Tiago: después cuando tenés que estudiar ya sabés, ¡ah, esto ya lo ví!
Facundo: es como que te das cuenta de muchas cosas. ¿No?, y es como que queda que yo soy el que estudio y no estudio. Pero si prestás atención en clase es más fácil. Es como que no necesitás tal vez clases de apoyo o esas cosas, no sé…
Tiago: a menos que justo te resulte difícil esa materia
Facundo: claro, a menos que lo necesites de verdad.

6. Las clases de apoyo, como toda la escuela, es un espacio de sociabilidad. Conocer estas características puede facilitar optimizar su funcionamiento Alumnos y alumnas deben superar la vergüenza por ir. Prefieren asistir acompañadas –sobre todo las mujeres- por compañeras. En los contextos que hemos denominado desestructurados, son espacios manifiestos de afecto y confianza por parte de los profesores hacia los estudiantes. Y parecieran se también un espacio – refugio de aulas con dinámicas bulliciosas, poco propicias para la concentración y el trabajo que supone ser estudiante.











Entrevistadora: ¿y cómo fue que empezaron a venir a la clase de apoyo?
Entrevistada 1: ella (la profesora) nos dijo que nosotros (viniéramos) en tal día, y cuando nos daba tarea ella nos decía (que fuéramos) e íbamos ahí
Entrevistadora: ¿porque ustedes empezaron a venir el año pasado o este año a clase de apoyo?
Entrevistada 2: el año pasado también
Entrevistada 1 del año pasado
Entrevistadora: porque el año pasado esta maestra…esta profesora que les da inglés ahora ¿era su profesora de curso?
Entrevistada 2: sí
Entrevistada 1: y ahora en segundo hay otra, no es ella

7. Es importante considerar el papel del trabajo informal y doméstico en la escolaridad de los y las estudiantes así como las oportunidades que estas obligaciones les dejan frente a los nuevos formatos que el PMI ponen a su disposición

Entrevistada 1: sí, para mí mejor porque me ayuda en la tarea
Entrevistada 2: y a mí también, porque en mi casa trabajo mucho yo
Entrevistadora: (…) A ver contame, por qué en tu casa trabajás mucho, ¿qué pasa?
Entrevistada 2: pasa que mi mamá tiene un negocio de verduras, viste, y mi mamá se va y tengo que quedarme en mi casa. O si no, en mi casa hay un quiosco, y limpio yo. Siempre limpio yo
Entrevistadora: aha. Tu casa…, ¿te tenés que encargar vos de limpiar?
Entrevistada 2: sí, y cocinar también. Pasa que le ayudo a mi mamá, porque viste que se siente mal, le duelen mucho ya los (huesos) y por eso yo…
(…)
Entrevistadora: ¿Cuántos son en tu casa?
Entrevistada 2: eh, somos 9. Y bebés

6 Recomendaciones

El Plan de Mejora de la Escuela Secundaria, realiza importantes desarrollos en la definición de modificaciones normativas, en la orientación para la reorganización institucional y en la provisión de recursos para ampliar y variar el tiempo y el formato pedagógico en las escuelas tal como hemos visto. Según también hemos señalado, la variación de aspectos centrales del régimen académico como ingreso, asistencia, acreditación, promoción, en definitiva la ampliación de la definición de estudiante torna necesario el diseño continuo de una pluralidad recorridos curriculares particulares en una o varias asignaturas para estudiantes en distintas situaciones: aquellos que: se incorporan una vez iniciado el ciclo lectivo, los que interrumpen la escolaridad por lapsos diversos, los que suspenden la promoción al año siguiente hasta resolver acreditaciones pendientes; aquellos que cursan algunas asignaturas por modalidades semipresenciales.











Asimismo para los profesores las competencias en juego frente a curso varían cuando en lugar de una clase tradicional están frente a una clase de apoyo -o a una tutoría disciplinar- con alumnos con diferentes niveles de conocimiento y necesidades no subordinadas al formato de una clase clásica. Lo dicho supone movilizar una serie de recursos que están, de manera variable, en el repertorio de capacidades institucionales y profesionales de los establecimientos y cuyo despliegue altera equilibrios y formas históricas de organización escolar.

Tanto como legitimar nuevas prácticas y facilitar el contexto institucional por medio de las adaptaciones normativas, pareciera necesario dar el tiempo necesario y orientar políticas para el desarrollo de capacidades que no están necesariamente disponibles en las escuelas o por lo menos, de las que no cabe suponer su presencia a priori y de manera uniforme para todos los establecimientos.

La ampliación de la condición de alumno, conlleva la alteración de sistema de premios y castigos tradicional. Por ejemplo, la expulsión o la suspensión no son opciones disciplinadoras validadas; asimismo se multiplican las opciones para la acreditación y la promoción, etc. Sabemos que alrededor del régimen académico se estructuró gran parte del dispositivo disciplinador de la escuela secundaria cuya máxima amenaza era la expulsión. Aunque hace tiempo que haya sido puesta en duda su eficacia y en muchos contextos se hayan disuelto, estos mecanismos parecen tener cierta vigencia en el imaginario de los actores, no solo docentes. El hecho que los alumnos visualicen como un castigo el hecho de tener que someterse a algún tipo de acreditación -como el ejemplo de aquellos alumnos que ingresan con el ciclo lectivo iniciado- ilustra la idea que es necesario un sistema de premios y castigos. Las políticas tienen conciencia de estos aspectos dado que forman parte de su diseño el replanteo de los acuerdos de convivencia. No obstante, el cambio cultural que su instalación implica, obliga a darse tiempo, pero también a pensar el mientras tanto.

Dado el poco tiempo transcurrido desde su implementación, no es posible contar con información sobre el impacto de las políticas analizadas en este informe a partir de los indicadores estadísticos de relevamiento continuo. No obstante, pareciera necesario elaborar una sistema de seguimiento por unidad local (es decir distritos) para que los resultados de las políticas puedan visualizarse más allá de la unidad escuela y para que los funcionarios intermedios cuenten ellos mismos con herramientas de evaluación y orientación para sus responsabilidades y las de las escuelas. El Ministerio de Educación Nacional, cuenta con un sistema de información, el SITRARED, efectivo para el monitoreo del flujo de recursos pero no parece existir una función análogamente efectiva y oportuna para los requerimientos de seguimiento del flujo de matrícula y los más “micro” de registro del movimiento particularizado de estudiantes por establecimiento. La provincia de Córdoba trabaja con la “línea de base” es decir con información por año y curso en cada escuela. La provincia de Buenos Aires inició, al igual que otras provincias, la elaboración de Planes de Mejora Institucionales con un diagnóstico inicial -de indicadores de rendimiento- realizado por cada escuela a partir del cual se elaboraron los programas de trabajo anuales. Con diferencias entre ambas provincias, distritos y aún entre escuelas, esta información es instrumental en la escala del establecimiento y es difícil de agregar para dar cuenta de la situación en escalas mayores. Es decir, estamos abogando por la necesidad de acompañar las políticas con esquemas de información que











permitan contar con referencias externas a las percepciones de los actores – de cualquier nivel de responsabilidad- que, en general, tienden a ser valoradas desde la perspectiva de sus propios esfuerzos. Estos esquemas deberían permitir, asimismo, el seguimiento púbico de los resultados.











Documentación Federal y Nacional

- CFE,(2009) *Resolución Nº 84/09*, Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Buenos Aires, CFE
- CFE, (2009) *Resolución Nº 88/09*, Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria – Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional. Buenos Aires, CFE
- CFE, (2009) *Resolución Nº 93/09*, Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. Buenos Aires, CFE
- Congreso de la Nación Argentina (2006) *Ley de Educación Nacional (N° 26.206)*
- Ministerio de Educación Nacional (2011) *Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional*, Edición Marzo de 2011
- Ministerio de Educación Nacional (2010); *Sistema de transferencia de recursos educativos. Manual de usuario: escuelas*. Buenos Aires

Provincia de Buenos Aires

- DGCyE (2011); *Resolución 587*. Régimen Académico. La Plata
- DGCyE (2010); *Comunicación Conjunta Nº 5 / 10*, Objeto: Comisión Evaluadora Adicional. Dirección Provincial de Educación Secundaria – Dirección Provincial de Educación Privada. La Plata

Provincia de Córdoba

- Boletín Oficial, Córdoba, (2010). Año XCVIII - Tomo DXLIX - Nº 199 Córdoba, Viernes 22 de octubre de 2010
- DGEM (2009) *Resolución 1614. Funciones del Coordinador de Curso*. Córdoba, Ministerio de Educación
- Dirección General de Educación Secundaria (2010); *Proceso de Selección del Coordinador de Curso*. (Presentación). Córdoba Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación, (2010); *Resolución Nº 149* (Acuerdos de convivencia). Córdoba
- Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010); *Los planes de mejora institucional como estrategia clave de política educativa*. Córdoba, Ministerio de Educación

Referencias Bibliográficas

- DINICE (2009); *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*. Serie Educación en Debate Nº. 6, Buenos Aires. Ministerio de Educación Nacional.
- DINIECE (2004); *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie Educación en Debate Nº 4. Buenos Aires. Ministerio de Educación Nacional.
- DINIECE – UNICEF (2004); *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos.*











Un estudio en escuelas de nuestro país. Buenos Aires. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología

- PNUD (2009) *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. Buenos Aires. Programa Naciones Unidas para el Desarrollo
- SITEAL (2013) *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?* Serie: Datos Destacados UNESCO / IIPE / OEI. Accesible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/datos_destacados/421/por-que-los-adolescentes-dejan-la-escuela (agosto 2013)
- Terigi, Flavia, (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares***.** III Foro Latinoamericano de Educación*:* Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007 Buenos Aires, Fundación Santillana
- UNICEF, (2013) *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina Análisis de la política nacional*. Buenos Aires, UNICEF (Dirección General: Elena Duro, Investigadora responsable: Roxana Perazza)







